

Moser, Heinz

Praxisforschung - Eine Forschungskonzeption mit Zukunft

Knaus, Thomas [Hrsg.]: *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.* München : kopaed 2018, S. 449-478. - (Forschungswerkstatt Medienpädagogik; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Moser, Heinz: Praxisforschung - Eine Forschungskonzeption mit Zukunft - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]: *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.* München : kopaed 2018, S. 449-478 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170751 - DOI: 10.25656/01:17075

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170751>

<https://doi.org/10.25656/01:17075>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.ftzm.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



FORSCHUNGS- WERKSTATT MEDIEN- PÄDAGOGIK

Thomas Knaus (Hrsg.)

PROJEKT – THEORIE – METHODE

Spektrum medienpädagogischer Forschung

KOPAED

Inhaltsverzeichnis

THOMAS KNAUS

Einleitung | Introduction

Eine Forschungswerkstatt für die Medienpädagogik –

Ausgangslagen, Begründungen und Ziele eines Publikationsprojekts 371

GERHARD TULODZIECKI, BARDO HERZIG, SILKE GRAFE

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung

als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik 423

HEINZ MOSER

Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft..... 449

VALENTIN DANDER

Mediale Dispositivanalysen in der erziehungswissenschaftlichen

Medienforschung – Von Fallstricken und Auffangnetzen..... 479

SUSI KLAß, MICHAELA GLÄSER-ZIKUDA

Analyse medienpädagogischer Kompetenz

von Lehramtsstudierenden – Ein Mixed-Methods Ansatz 505

JOSEPHINE B. SCHMITT

Experimentallogische Überprüfung des Erfolgs

medienpädagogischer Maßnahmen..... 541

PATRICK BETTINGER

Rekonstruktive Medienbildungsforschung –

Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen

in mediatisierten Lebenswelten..... 569

CAROLINE BAETGE

Kreative medienbiografische Forschung..... 601

MELANIE STEPHAN

Medienpädagogische Entwicklungen an Gemeinschaftsschulen
in Finnland – Zum Potential qualitativer Forschung in anderen
Sprach-, Lebens- und Kulturräumen 641

KATRIN VALENTIN

Introspektive Empirie in medienpädagogischer Forschung –
Einsatzmöglichkeiten, Kritik und ein Beispiel 681

Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Mitwirkenden 701

Register der Schlagworte | Tags 713

HEINZ MOSER

Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft

Erste Formen einer Praxisforschung wurden in den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts unter dem Stichwort der Aktionsforschung diskutiert. Der herrschende sozialwissenschaftliche Diskurs befand solche praxisorientierte Formen der Forschung jedoch rasch als unwissenschaftlich und setzte auf empirisch-analytische Forschung – sowie auf eine stark objektivierende „qualitative“ Forschung. Dennoch sind die Konzepte einer praxisorientierten Forschung nie ganz verschwunden. In diesem Beitrag wird vor allem aufgezeigt, wie in den letzten Jahren das Bedürfnis nach solcher Forschung wieder erwachte und zu verschiedenen neu formulierten Ansätzen wie Design-Based Research oder der gestaltungsorientierten Forschung führte. Dies belegt, dass für praxisnahe Disziplinen wie die Medienpädagogik Forschungskonzepte wichtig sind, welche auch praxisleitend sind.

The first types of practice research were discussed in the 1970s under the heading of action research. However, prevailing opinion in the social sciences at the time soon found these types of practice-oriented approaches to be “unscientific”, preferring instead empirical and analytical research – as well as a highly objectifying “qualitative” research. Nevertheless, the underlying concepts of practice-oriented research never disappeared entirely. This article reveals how recent years have seen a revival in the need for this type of research, something which has led to a number of fresh approaches such as Design-Based Research or educational design research. This indicates that research strategies which are influential in shaping practice are of importance for practice-oriented disciplines such as media education.

Schlagworte | Tags: Empirische Wende, Aktionsforschung, Handlungsforschung, praxisorientierte Forschungsansätze, partizipatorische Forschungsansätze, Praxisforschung, gestaltungsorientierte Forschung, Bielefelder Schule, qualitative Forschung, qualitative Inhaltsanalyse, kommunikative Validierung, medienpädagogische Praxisforschung, Brauchbarkeit, entwicklungsorientierte Bildungsforschung, Design-Based Research, DBR, Citizen Science

1. Rückblick auf die Geschichte praxisorientierter Forschung

Konzepte einer praxisorientierten Forschung gehen zurück in die Siebzigerjahre des letzten Jahrhunderts, als in der Erziehungswissenschaft eine *empirische Wende* proklamiert wurde (vgl. Roth 1963). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die sich auf die Interpretation und Auslegung von Texten spezialisiert hatte, sollte damit überwunden werden. Gleichzeitig betonte die neue Empirie aber den objektiven Feldzugang, der von außen kommen sollte, während jede Einflussnahme von Seiten der Forschenden die „Objektivität“ der Resultate verzerre.

Vor allem aus der damals aufbrechenden Studentenbewegung, aber auch von Vertreterinnen und Vertretern einer Bildungsreform wie Wolfgang KLAFFKI (1983), kam es zur Kritik an einer solchen objektivierten Forschung, welche Innovation und Verbesserung von Bildungsprozessen von vorneherein als Feld „unwissenschaftlicher“ Entscheidungen abtat. Daraus entwickelte sich eine breite Bewegung, welche sich am Vorbild der *Aktions- und Handlungsforschung* orientierte, wie sie von Kurt LEWIN schon in den 1930er Jahren vertreten worden war. LEWIN untersuchte damals in den USA die Arbeitsbedingungen von Fabrikarbeitern. In seinem Konzept der Forschung wollte er die Beforschten *nicht allein als Objekte* verstehen. Vielmehr sollte durch Aktionsforschung Unabhängigkeit, Gleichheit und Kooperation im Forschungsprozess erreicht werden. Damit wollte er „Ausbeutung“ und „Kolonialisierung“ überwinden und die Sozialwissenschaften als Mittel einsetzen, um soziale Konflikte zu lösen (vgl. Adelman 1993).

In LEWINSchem Geist wurde an der *empirisch-analytischen* Forschung kritisiert, dass sie die Erkenntnisziele ihrer Untersuchungen ausschließlich aus den Bedürfnissen der Theorie beziehungsweise administrativer Auftraggeber herleite. Durch die Verwendungsweise der empirischen Methoden halte man die Versuchspersonen in einem Status, der ihnen Lernmöglichkeiten verbiete. So beteilige man die untersuchten Individuen weder an der Auswertung der Ergebnisse, noch informiere man sie über die Forschungsergebnisse (vgl. Krüger 1997, S. 190 f.).

Doch die Blütezeit der damaligen Aktions- und Handlungsforschung war kurz. Mit dem Ende der damaligen Bildungsreformen verschwand sie aus der erziehungswissenschaftlichen Forschungsdiskussion – und dies nicht unverschuldet. Oft hatte ein kurzfristiger Interventionismus in der Praxis die sorgfältige analytische und empirische Aufarbeitung ihrer Thematiken verdrängt. Der versprochene enge Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis konnte so nicht realisiert werden. Aber auch der Partizipationsgedanke kam schnell an seine Grenzen. So ist Heinz-Elmar TENORTH zuzustimmen, wenn er hervorhebt, „dass die Forscher gegen alle Symmetriebehauptungen erneut zum bestimmenden Faktor der Erziehungswirklichkeit werden und die Dignität der Praxis negieren, die sie zu retten behaupten“ (Tenorth 2000, S. 280). Die Diskussion um die Handlungsforschung dauerte gemäß TENORTH (vgl. 2007) schon deshalb nicht lange an, weil die große Differenz zwischen den Programmsätzen der Handlungsforscherinnen und Handlungsforscher und der Praxis ihrer Arbeit unverkennbar gewesen sei. Für ihn ist es für die Erziehungswissenschaft essentiell, dass sich die Forschung nicht selbst in politisches Handeln einmischt und sich über die distanzierte Beobachtung und nicht über die Konstruktion möglicher Maßnahmen definiert.

Dennoch sind die Formen stärker *praxisorientierter* und *partizipatorischer* Forschungsansätze nicht verschwunden. Sie behielten eine Nischenfunktion, auch wenn der Mainstream erziehungswissenschaftlicher Forschung solche Ansätze weitgehend als problematisch ansah. Im Mittelpunkt standen Survey-Untersuchungen und großflächige Schulleistungsstudien wie PISA.

Allerdings hat sich auch hier der Wind wieder zu drehen begonnen (vgl. Moser 2017): So belegt die Kontinuität der handlungsorientierten Fragestellungen über die Jahrzehnte das Bedürfnis nach einer Forschung, welche Theorie und Praxis eng zu verbinden sucht. Die jüngsten Diskussionen um die Formen *gestaltungsorientierter Praxisforschung* machen zudem deutlich, dass hier auch Lernprozesse im Sinne von *Lessons Learned* stattgefunden haben, die zu neuen Akzentuierungen führen.

Mit Bezug auf PISA hält Klaus-Jürgen TILLMANN (vgl. 2008) etwa am Beispiel der Bielefelder Laborschule fest, dass die Erziehungswissenschaft, auch wenn sie die eigenständige Aufgabe und Legitimation der Erziehungswissenschaft achte, den politischen Reformdiskurs nicht meiden

dürfe. Er unterstreicht, dass die *Bielefelder Schule* seit den Siebzigerjahren die Form praxisbezogener Schulforschung weiterentwickelt habe, ohne dass ihre Essentials aufgegeben wurden:

„In der Laborschule wird inzwischen thematisch konzentrierter gearbeitet, es wird zwischen unterschiedlichen Typen der Praxisforschung – von der reinen Curriculumentwicklung bis zur quantitativen Evaluation – unterschieden; und wir haben unterschiedliche Kooperationsformen entwickelt, in denen Lehrkräfte forschend mit Universitätsangehörigen zusammenarbeiten“ (Tillmann 2008, S. 864; vgl. auch Terhart/Tillmann 2007).

2. Die Qualitative Forschung als alternatives Forschungsparadigma

In den 1980er Jahren lösten vor allem Konzepte einer qualitativen Forschung, die den Handlungs- und Partizipationsgedanken in den Hintergrund setzten, jene Forschungsansätze ab, welche sich als Alternative zur klassisch empirisch-analytischen Forschung verstanden. Hier wurde in Übereinstimmung mit der Kritik an der Handlungs- und Aktionsforschung daran festgehalten, dass Forschung sich in ihrem Erkenntnisinteresse distanziert gegenüber ihrem Feld verhalten müsse. Vor allem in der Version von Ulrich OEVERMANN ging es auch hier um eine Form objektiver Erkenntnis: Im Rahmen der über Texte zugänglichen Sinnstrukturen, welche die Welt konstituieren, soll eine objektive Sichtweise möglich sein, die im Vergleich zum naturwissenschaftlichen Erkenntnisanspruch nicht abfällt. So betont OEVERMANN:

„Indem die objektive Hermeneutik sich, unabhängig davon, welchen konkreten Gegenstand sie zu analysieren hat, immer primär auf die Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen bzw. objektiven Bedeutungsstrukturen derjenigen Ausdrucksgestalten richtet, in denen sich der zu untersuchende Gegenstand oder die zu untersuchende Fraglichkeit authentisch verkörpert, kann sie in demselben Maße Objektivität ihrer Erkenntnis bzw. ihrer Geltungsüberprüfung beanspruchen wie wir das selbstverständlich von den Naturwissenschaften gewöhnt sind“ (Oevermann 2002, S. 5).

Zwar war es nicht in allen Konzeptionen das Ziel qualitativer Forschung gewesen, sich als empirisch verlässliche Alternative von der Handlungs- und Aktionsforschung abzugrenzen. Dennoch versuchte die qualitative Forschung, ihren Ansatz einer interpretativen Textinterpretation stärker in eine objektivierende Empirie zu integrieren. So erscheint in den Arbeiten zur qualitativen Forschung von Philipp MAYRING zu Beginn noch der Ansatz der Handlungsforschung als Teil der Familie qualitativer Ansätze (vgl. Mayring 1990, S. 34–37). Doch der Gedanke einer partizipativen Forschung mit den „Beforschten“ tritt zurück gegenüber einer interpretativen Konzeption, welche sich an „sinnvollen Quantifizierungen“ orientiert (Mayring 1990, S. 24). Allerdings besteht MAYRING in dieser Arbeit noch auf der *kommunikativen Validierung* durch die Beforschten: „Wenn sich die Beforschten in den Analysen und Interpretationen auch wiederfinden, kann das ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein“ (Mayring 1990, S. 105).

Vergleicht man die Einführung MAYRINGS in die qualitative Forschung von 1990 mit seinem 18 Jahre später erschienenen Werk zur *qualitativen Inhaltsanalyse*, so zeigt sich die Durchsetzungsmächtigkeit des deutschen Forschungsdiskurses in den Erziehungswissenschaften: Die partizipativen Aspekte treten zugunsten methodologischer Überlegungen zur Absicherung der Gültigkeit von Interpretationen des zugrundeliegenden Textmaterials weitgehend zurück. Es geht nicht mehr um die partizipative Verankerung der Daten, sondern um Gesichtspunkte einer regelgeleiteten Interpretation. Denn die Stärke der *qualitativen Inhaltsanalyse*, so MAYRING, „liegt in ihrem systematischen, regelgeleiteten Vorgehen, mit dem auch große Materialmengen bearbeitet werden können“ (Mayring 2008, S. 116).

3. Die forschungsmethodische Entwicklung in der Medienpädagogik

Die Medienpädagogik, die sich ab den 1980er Jahren als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren begann, kam zu spät, um in die Forschungsdiskussion zur Aktions- und Handlungsforschung noch maßgeblich eingreifen zu können. Nur am Rande wurden erste Konzepte veröffentlicht, die eine *medienpädagogische Handlungsforschung* hätten begründen können. So evaluierten Thomas HEINZE und Herbert SCHULTE (vgl. 1976) zusammen mit einer Lehrergruppe ein Unterrichtsmodell zur *ideologiekritischen Filmanalyse* im

Rahmen eines Curriculumprojekts zur visuellen Kommunikation. Wie Gerhard TULODZIECKI, Bardo HERZIG und Silke GRAFE (vgl. 2014; 2018) betonen, ging es insbesondere um die schulische Medienpädagogik, indem Unterrichtsentwürfe erstellt und praktisch erprobt wurden. Dabei wurden relevante Daten generiert und in quantitativer sowie qualitativer Weise ausgewertet und dokumentiert (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2014, S. 3 sowie Tulodziecki/Herzig/Grafe in diesem Band).

Empirische Aktivitäten waren zu Beginn einerseits vor allem mit der medienwissenschaftlichen Erforschung von *Medienwirkungen*, dann aber auch mit Survey-Untersuchungen zur *Mediennutzung* verbunden. Hier waren es vor allem die Arbeiten des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest mit seinen JIM- und KIM-Studien, welche ab 1998 im jährlichen beziehungsweise zweijährlichen Turnus erschienen. Häufig wurde zudem auf qualitative Forschungsverfahren zurückgegriffen – etwa in Forschungsarbeiten des Münchner *Forschungsinstituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* (JFF) zu *Vergnügen und Angst* (Theunert 1992) oder zu Genderstereotypen wie „einsame Wölfe“ und „schöne Bräute“ (Theunert 1993).

Auch Dieter BAACKE, der in seinen Arbeiten zur Medienkompetenz einen handlungsorientierten und partizipativen Ansatz vertritt, beschränkt sich in seinen Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung auf die nicht-interventionistische qualitative Forschung. So leiten Dieter BAACKE und Hans-Peter KÜBLER ihren 1989 erschienen Band zur Zwischenbilanz zu einer *qualitativen Medienforschung* in einem gemeinsamen Vorwort mit einem Verweis auf die „kommunikative Sozialforschung“ ein. Deren Ziel sei es gewesen, die „Verkrustungen“ der etablierten empirisch-analytischen Forschung dadurch aufzubrechen, um alternative Formen zur Erkundung und Validierung sozialwissenschaftlicher Erfahrungsbereiche zu erproben. Forschung und alltägliche Lebenspraxis sollten dadurch nicht noch weiter auseinandergetrieben, sondern wieder näher zusammengebracht werden.

Gegenüber einem partizipativen Verständnis zwischen Forschenden und zu Erforschenden setzen sie allerdings eine andere Intention für eine „kommunikative“ Sozialforschung: Es gehe um ein Forschungsverständnis, das nicht auf soziale Tatsachen im Sinne eines schieren Positivismus rekurriere, sondern auf Gegenstandsfelder, die als *Gemeinge* aus (objektiven)

Strukturen und (subjektiven) Rekonstruktionen zu verstehen seien. Wissenschaftliche Erkenntnis bedeute in diesem Zusammenhang „zuerst, diese Gemengelage für das jeweils gewählte Gegenstandsfeld zu sondieren und zu sortieren, somit seine Qualität zu entdecken und zu rekonstruieren, und da dies nicht ohne die lebenspraktischen Kompetenzen, der es im Grunde Bewerkstellenden geht, bedarf es jener diskursiven, reflexiven Forschungsmethoden“ (Baacke/Kübler 1989, S. 1). Im Zentrum steht dabei ein objektives und rekonstruierendes Verständnis qualitativer Forschung, das zwar nahe an der Lebenswelt steht, aber die unterschiedliche Position von Forschenden und zu Erforschenden aufrecht erhält. Vielmehr gehe es darum, über die verschiedenen subjektiven Lesarten der Beteiligten den objektiven Gehalt, beziehungsweise die Struktur und Funktion eines sozialen Gegenstandsbereichs zu erschließen.

Deutlich wird in dieser Zwischenbilanz die Selbstbescheidung dieser qualitativen Forschung gegenüber den „grand theories“ der empirisch-analytischen Medienwissenschaften:

„Das Ethos, vielleicht auch der Charme, gewissermaßen eine ‚Kommunikationsforschung von unten‘ zu sein und die Obligationen der ungleich mächtigeren und gefragteren auftragsbestimmten empirisch-analytischen Forschung zu ergänzen, wenn nicht zu konterkarieren, ist der hier vorgestellten Richtung mehr oder weniger explizit schon zu eigen“ (Baacke/Kübler 1989, S. 3).

So ist es wohl kaum zufällig, dass im Handbuch *Qualitative Medienforschung*, das von Lothar MIKOS und Claudia WEGENER herausgegeben wurde, die partizipative oder Handlungs- und Aktionsforschung beziehungsweise die Praxisforschung sowohl unter den Kapiteln als auch unter den Schlagworten vollständig fehlen (vgl. Mikos/Wegener 2005).

4. Qualitative Forschung und Aktionsforschung in den USA

Ganz unterschiedlich zum deutschsprachigen Diskurs, der primär das Versagen partizipativer Forschung im Zusammenhang mit dem Verschwinden der Aktionsforschung betonte, ist die angelsächsische Diskussion um das

Verhältnis von qualitativer Forschung und Aktionsforschung zu sehen. In den verschiedenen Ausgaben des *Handbook of Qualitative Research* ist die Aktionsforschung beziehungsweise die partizipative Forschung stets als eine der Forschungsoptionen integriert – etwa mit Aufsätzen von Peter REASON (1994) oder Stephen KEMMIS und Robert MC TAGGART (2005). Die Herausgeber betonen in der fünften Auflage sogar explizit, dass ihr eigenes Werk stark durch Praktikerinnen und Praktiker der Aktionsforschung sowie postmoderne und poststrukturelle kritische Theorien beeinflusst worden seien (vgl. Lincoln/Lynham/Guba 2011). Und sie betonen die Unverzichtbarkeit des Handelns im Rahmen qualitativer Forschung:

„Eine der klarsten Wege, auf welchen die paradigmatischen Kontroversen demonstriert werden können, ist der Vergleich zwischen positivistischen und postpositivistischen Anhängern, die das Handeln als Verunreinigung von Forschungsergebnissen und -prozessen ansehen, sowie den Interpretivisten, welche Handeln aufgrund von Forschungsergebnissen als sinnvolles und wichtiges Resultat von Forschungsprozessen sehen“ (Lincoln/Lynham/Guba 2011, S. 174).

Vor allem war in den USA die Abgrenzung der qualitativen Forschung von einer sich an der Lebenspraxis orientierenden „Inquiry“ mit einer starken subjektiven Komponente nie so stark ausgeprägt. Es fehlte sozusagen der *Zwang zur Objektivierung*, der in dem deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs bis heute vorherrscht. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass in der US-amerikanischen Debatte um *Qualitative Research* sehr schnell auch die Position der Forschenden und ihrer Konstruktion des Forschungsgegenstandes hinterfragt wurde, die als *Krise der Repräsentation des Forschungsgegenstandes* gesehen wird (vgl. Moser 2014). In manchen Konzepten – etwa jenem von Laurel RICHARDSON (2000) – kann man sogar den Eindruck gewinnen, dass die Frage nach dem Selbstverständnis der Forschenden und ihrer Subjektivität, die sie in den Forschungsprozess hineinbringen, alle anderen Fragen nach Erkenntnis überdeckt und selbst zum Hauptgegenstand der Forschung wird.

Wenn Egon GUBA und Yvonna LINCOLN positivistische oder postpositivistische Forschung mit jener Stimme („voice“) der Forschenden verbinden, die als „desinteressierte Wissenschaftler“ Entscheidungstragende, Politikerin-

nen und Politiker et cetera informieren, dann ist das kritisch gemeint. Dagegen setzen sie in ihrem Aufsatz einerseits die Position eines kritischen Forschenden, der als „transformativer Intellektueller“ gekennzeichnet wird, dann aber auch jene einer konstruktivistischen Forschung. Die damit verknüpfte Forscherrolle wird als diejenige eines „passionierten Teilnehmers“ gekennzeichnet, der aktiv daran beteiligt ist, vielgestaltigen Stimmen eine Plattform zu geben – also seiner eigenen wie derjenigen der weiteren Teilnehmenden (Guba/Lincoln 1994, S. 115). Damit aber wird das Interpretationsmonopol der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers in Frage gestellt, und eine ganze Reihe von Fragen, die sich schon die Aktionsforschung der 1970er Jahre gestellt hatte, erschienen wieder neu auf der Agenda der methodologischen Diskussion – nur diesmal unter dem Vorzeichen der qualitativen Forschung.

In dem Sammelband *Landscape of Qualitative Research* fassen Norman DENZIN und Yvonna LINCOLN (vgl. 2003, S. 48 f.) eine erkenntnistheoretische Grundposition von qualitativer Forschung zusammen, die praxisorientierter Forschung wesentliche Spielräume gibt: Ein großer Teil der qualitativen Forschung habe einen kolonisierenden Diskurs des „Anderen“ reproduziert, indem dieser Andere durch die Augen und die kulturellen Standards der oder des Forschenden interpretiert worden sei. In diesem Zusammenhang nehmen sie gleichzeitig positiv auf Aktionsforschungskonzepte Bezug. Mit Aktionsforschung gelinge es, Forschung in Praxis umzusetzen; Forschungsprobleme entstünden im Leben der Forschungs-Ko-Partizipanten und nicht in den abstrakten Höhen der großen Theorien („Grand Theories“).

5. Die praxisorientierte Forschung in Deutschland seit den 1980er Jahren

Die praxisorientierte Forschung mit partizipativen Anteilen verschwand indessen auch im deutschsprachigen Raum nie gänzlich aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Allerdings führte das ungeklärte Verhältnis von Theorie und Praxis zu unterschiedlichen Lösungen: Vor allem Herbert ALTRICHTER und Peter POSCH (2006) nahmen Aspekte der englischsprachigen Diskussionen um eine lehrendenbezogene Aktionsforschung auf, in der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von praxisorientier-

ten Forschungsaktivitäten die eigentlichen Forschenden sind. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nehmen hier allein noch einen unterstützenden Part ein – als *kritische Freunde* („Critical Friends“), welche solche Projekte unterstützen.

Ausgangspunkt des Forschungsprozesses sind dabei die von den Betroffenen aufgeworfenen Fragestellungen aus der Praxis, die sie aufnehmen und zu praxisorientierten Theorien verdichten. Jack WHITEHEAD und Jean McNIFF (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von *Living Theories*, welche das Ziel von Aktionsforschung seien. Sie unterscheiden sich von der herkömmlichen sozialwissenschaftlichen Forschung, indem sie neues Wissen (Theorien) aus der Praxis heraus entwickeln. Die traditionelle sozialwissenschaftliche Forschung beobachtet, was andere Menschen tun und beschreibt deren Handeln. Die so entwickelte Theorie ist die Theorie der Forschenden über andere Menschen. Anders die lehrendenorientierte Aktionsforschung:

„In der Aktionsforschung verschiebt sich der Fokus vom beobachtenden Forscher zum forschenden Praktiker. Praktiker untersuchen ihre eigene Praxis, beobachten, beschreiben und erklären gemeinschaftlich, was sie tun – und sie produzieren ihre eigenen Erklärungen, für das, was sie in ihrem Alltag und warum sie es tun. Forschende Praktiker wissen dabei bereits, was sie in ihrem Alltag tun – im Sinne, dass das Wissen in dem verkörpert ist, was sie tun“ (Whitehead/McNiff 2006, S. 13).

Das stille Wissen (*Tacit Knowledge*) der Praktikerinnen und Praktiker soll auf diese Weise geklärt und als praktische Theorie herausgearbeitet werden. Noch stärker als bei der deutschsprachigen Lehrerforschung stellt sich hier die Frage, wie weit wissenschaftliche Forschung eine gewisse Distanz zu Alltagstheorien von Praktikerinnen und Praktikern zu halten hat. Gerhard TULODZIECKI, Silke GRAFE und Bardo HERZIG (Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013, S. 210 und in diesem Band, S. 427 f.) betonen hinsichtlich der Aktionsforschung denn auch, dass die möglichen Differenzen zwischen „praktischer“ und „wissenschaftlicher“ Theorie und ihrer Bedeutung weiterer Klärungen bedürfe.

Vor allem aus sozialpädagogischen Zusammenhängen sind seit den 1980er Jahren zudem Konzepte der Praxisforschung entstanden (vgl. Heiner 1988;

Moser 1995; van der Donk/van Lanen/Wright 2011; König 2016). Praxisforschung ist dabei mehr als eine „Familie von Ansätzen“ zu sehen, welche das wissenschaftliche Arbeiten aus der Praxis heraus organisieren möchten. Dabei ist – zum Beispiel in meinem eigenen Ansatz – die Distanz zwischen Theorie und Praxis nicht zu unterschlagen. Die Kooperation zwischen Theorie und Praxis geht dabei meist von unterschiedlichen Interessenlagen aus: Die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erwarten einen Ertrag für ihre Forschungen im Wissenschaftssystem. Eine professionalisierte Praxis erhofft sich dagegen, das Praxiswissen abzusichern, welches ihre praktische Tätigkeit anleitet. Die Aktionsforschung der 1970er Jahre war nicht zuletzt deshalb gescheitert, weil diese Interessendifferenzierung übersprungen wurde und insbesondere den Praktikerinnen und Praktikern unterstellt wurde, selbst an wissenschaftlicher Theoriebildung interessiert zu sein – was sich jedoch sehr oft als Irrtum herausstellte.

6. Praxisforschung in der Medienpädagogik

In der Medienpädagogik zeigt die Diskussion der letzten Jahre, dass praxisorientierte Forschung wieder vermehrt in den Fokus der Disziplin getreten ist. Dies belegt das *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (Hartung/Schorb/Niesyto/Moser/Grell 2014) deutlich, in dem Formen und Konzepte einer praxisorientierten Forschung breit diskutiert werden. Bemerkenswert ist zudem, dass die von Horst NIESYTO im kopaed-Verlag herausgegebene Reihe *Medienpädagogische Praxisforschung* gegenwärtig bereits elf Bände umfasst (vgl. kopaed.de).

In seinem Beitrag zur Praxisforschung für das *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (vgl. Niesyto 2014, S. 173–191) unterscheidet Horst NIESYTO dabei Praxisforschung, die aus der Binnenperspektive der Praktikerinnen und Praktiker erfolgt, die ihre Praxis selbst beobachten, reflektieren und evaluieren. Im Unterschied zu Jack WHITEHEAD sieht er darin eine Form der Selbstvergewisserung, die sich mehr am Kriterium der *Brauchbarkeit* orientiert als am wissenschaftlichen Diskurs. Daneben bezieht er sich auf Formen einer Praxisforschung, welche die medienpädagogische Praxis aus der Außenperspektive begleiten, dokumentieren und evaluieren. Es handelt sich um

hypothesenorientierte, explorative, entwicklungsorientierte oder evaluative Ansätze, die mit wissenschaftlichen Methoden begleitet und ausgewertet werden.

Für beide Formen – Praktikerforschung und wissenschaftliche Forschung – ist dabei eine Übersetzungsleistung nötig. Das Wissen von Praxis- und Wissenschaftssystem ist miteinander zu verknüpfen, wenn das professionelle Alltagswissen der Praktikerinnen und Praktiker und das wissenschaftliche Wissen der – meist universitären – Forscherinnen und Forscher nicht auseinanderfallen sollen. Mit der Konsequenz, dass die Praktikerinnen und Praktiker wissenschaftliche Resultate nicht akzeptieren, die nicht zu ihrem professionellen Alltagswissen „passen“; wie umgekehrt das professionelle Wissen und der Erfahrungsschatz der Praktikerinnen und Praktiker von der akademischen Forschung häufig als eine Art von „Bonsaiwissen“ abgetan wird.

Wenn in den letzten Jahren der Ansatz der Praxisforschung in der Medienpädagogik an Bedeutung zugenommen hat, dann hängt das auch damit zusammen, dass eine wissenschaftlich begleitete Praxis immer wichtiger wird. Denn die medienpädagogische Praxis fühlt sich allein gelassen, wenn sie nicht durch entwicklungsorientierte Forschung unterstützt wird und durch deren Feedbacks Sicherheit erhält. So betont Horst NIESYTO zu den Aufgaben entwicklungsorientierter Praxisforschung:

„Von einer evaluationsbezogenen Praxisforschung zu unterscheiden ist eine entwicklungsorientierte Praxisforschung. Hier geht es primär um die gezielte Entwicklung medienpädagogischer Maßnahmen und Programme entlang praktisch und theoretisch relevanter Fragestellungen“ (Niesyto 2014, S. 176).

Die Bedeutsamkeit einer pädagogischen Praxisforschung ist auch daran zu ermesen, dass Mediengestaltung im Rahmen der Überlegungen zur Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996) immer eine besonders zentrale Position erhalten hatte. Allerdings spielte dabei der Forschungsaspekt gegenüber reinen Praxisprojekten meist eine marginale Rolle. Dies änderte sich mit der Diskussion der letzten Jahre. So plädieren Gerhard TULODZIECKI, Silke GRAFE und Bardo HERZIG (vgl. 2013 und in diesem Band) für eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung. Sie knüpfen dabei an die Arbeiten von Gabi REINMANN und Werner SESINK (vgl. 2011) an und betonen, dass es dabei

weniger auf den Realitätsbezug ankomme als auf einen Realisierungsbezug, um die Zukunftsfähigkeit von Entwürfen und Realisierungen zu erproben. REINMANN und SESINK betonen:

„Der entwicklungsorientierten Bildungsforschung geht es über die empirische und rekonstruierende Erfassung der existierenden Welt und die kulturelle Verständigung über deren Legitimität hinaus um den Entwurf und die Realisierung (noch) nicht existierender, aber vorläufig als möglich angenommenen und sinnvoll erachteten Welten“ (Reimann/Sesink 2014, S. 81).

Zentral ist nach TULODZIECKI, GRAFE und HERZIG (vgl. 2013, S. 227) in diesem Zusammenhang, dass Ansätze einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung die *Gestaltung selbst* als Teil des Forschungsprozesses aufnehmen und diesen nicht in dessen Vorfeld verlagern, so dass eigentlich erst die Evaluation der Gestaltungsansätze den Charakter wissenschaftlicher Arbeit trägt.

Hier zeigt sich die Nähe der Gestaltungsansätze zu den angloamerikanischen Konzepten des *Design-Based Research*, der den gesamten Designprozess als Forschungsprozess zu strukturieren versucht. Dieser Forschungsansatz bezieht sich zentral um den Begriff des Designs, der planerische, entwickelnde und entwerfende Elemente zusammenführt. Forschung soll dadurch, wie Gabi REINMANN (vgl. 2005) aus der Sicht der Lehr-Lernforschung betont, eine tragende Rolle in Innovationsprozessen spielen. In diesem Sinne geht es nach Tjeerd PLOMP (vgl. 2010, S. 12) im Konzept des *Educational Design Research* darum, eine Intervention zu designen beziehungsweise entwickeln (wie zum Beispiel Programme, Lehr-Lernstrategien und Materialien, Produkte und Systeme) – mit dem Ziel, ein komplexes pädagogisches Problem zu lösen und das Wissen über die Charakteristiken dieser Interventionen sowie die Designprozesse anzureichern. Ein besonders wichtiges Element ist bei der Entwicklung eines Designs die Orientierung an theoretischen Konstrukten, die als „Anker“ (Wang/Hannafin 2005) fungieren, von denen es abhängt, welche Interventionen weiter ausgearbeitet werden. Zusammenfassend erarbeiteten Tel AMIEL und Thomas C. REEVES (vgl. 2008, S. 34) folgendes Ablaufmodell zu Design-Based Research-Projekten (vgl. Abbildung 1):

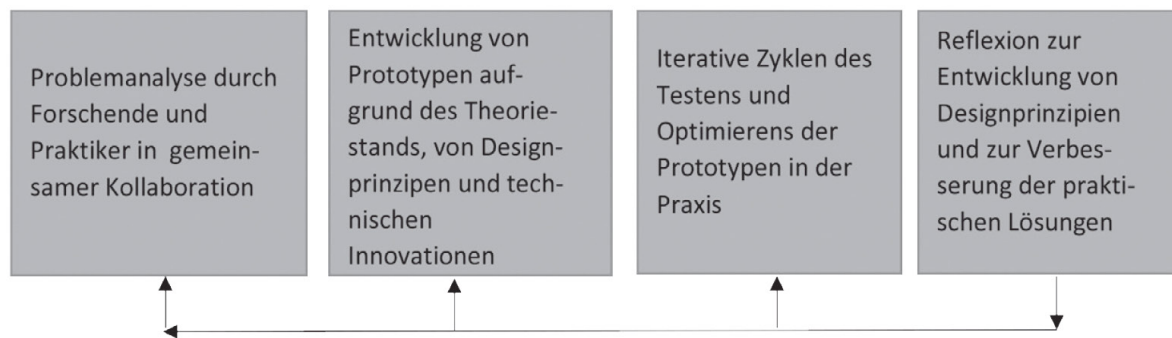


Abbildung 1: Das Schema zu Design-Based Research-Projekten von AMIEL und REEVES in der Übersetzung von MOSER (vgl. 2015, S. 55)

Das Modell des Design-Based Research kann mit seiner starken theoretischen Ausrichtung, welche bereits im Designprozess vorgegeben ist, als Kontrapunkt zu einer lehrendenorientierten Forschung betrachtet werden, die aus den Alltagserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer herauswächst. Es zeigt nochmals in aller Deutlichkeit die Breite der Möglichkeiten von Praxisforschung an.

6.1 Ansätze der Praxisforschung

Nach der eher wissenschaftshistorischen Darstellung und dem Verweis auf das gegenwärtig erneuerte Interesse an praxisorientierter Forschung, sollen im zweiten Teil dieses Aufsatzes einige Kernmerkmale der Praxisforschung dargestellt werden. Dies beginnt mit einer Übersicht über die „Familie“ jener unterschiedlichen Ansätze, die aktuell unter dem Stichwort *praxisorientierter Forschung* diskutiert werden. Die Darstellung in Abbildung 2 stammt aus meinem *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung* (Moser 2015) und umreißt eine Vielfalt von Ansätzen – ohne deren Vollständigkeit zu beanspruchen.

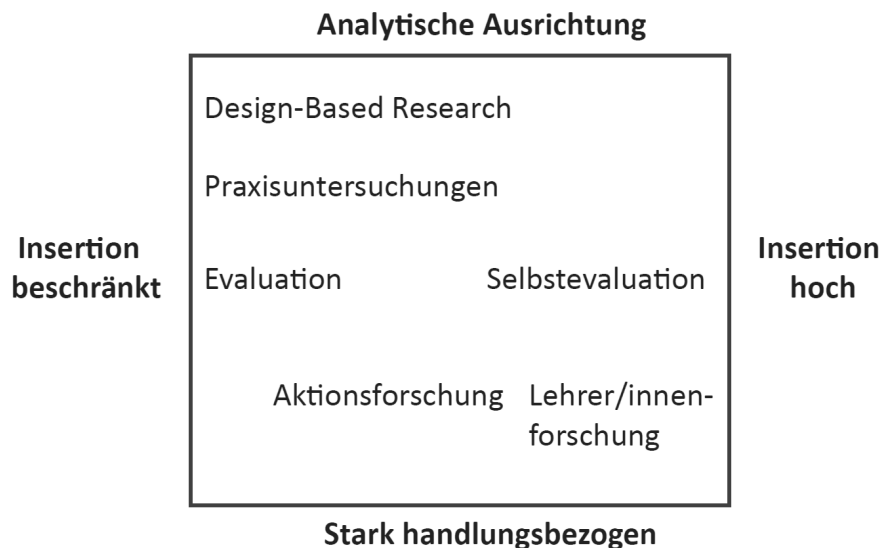


Abbildung 2: Ansätze und Konzepte der Praxisforschung (vgl. Moser 2015, S. 54)

In einer Dimension bezieht sich die Darstellung auf den Bezug von Theorie und Praxis: So gibt es Ansätze, die stärker analytisch orientiert sind wie das – oben bereits dargestellte – Design-Based Research-Konzept. Ziel ist es hier primär, wissenschaftlich abgesicherte Innovationen auf den Weg zu bringen. Im Gegensatz dazu setzt das Konzept der Aktionsforschung auf Forschung „von unten“ und betont die Intentionen der Praktikerinnen und Praktiker, deren direkte Handlungsinteressen im Vordergrund stehen. Handlungsbezogenes Praxiswissen ist hier wichtiger als der Bezug zu wissenschaftlichen Diskursen. In Evaluationskonzepten geht es auf der einen Seite um die Bewertung von Praxisprozessen, wobei aber gleichzeitig ein starker Akzent auf der analytischen Durchdringung dieser Praxis steht. Damit steht die Evaluationsforschung im Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Anwendbarkeit der Ergebnisse in der Praxis (vgl. auch Flick 2009).

Die Dimension der Insertion bezieht sich auf den Einbezug der Beteiligten in ein Forschungsprojekt. Je nach Forschungskonzeption ist die Teilhabe von Praktikerinnen und Praktikern sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern am Forschungsprozess unterschiedlich ausgeprägt. In Evaluationsprojekten sind es oft die Letztgenannten, welche die Daten erheben und auswerten. Allerdings sind die Praktikerinnen und Praktiker nahe am Prozess dabei und mitverantwortlich für die Schlüsse, welche aus den Evaluationsprozessen gezogen werden. Generell ist die Mitarbeit an den

Fragestellungen und die Rückgabe der Daten an die Betroffenen ein Minimumkriterium, wenn man noch von Praxisforschung sprechen will. Dies gilt ähnlich für Praxisuntersuchungen, in der eine Fragestellung aus der Praxis über Forschungsprozesse näher abgeklärt werden soll – etwa wenn untersucht wird. Auch wenn dazu externe Forscherinnen und Forscher einen Auftrag erhalten, ist eine enge Zusammenarbeit erforderlich, indem die aufgrund der Empfehlungen der Forschenden zu ziehenden Schlüsse wesentlich von der betroffenen Institution verantwortet werden.

6.2 Praxisforschung als partizipative Forschung

Insgesamt ist bei aller Arbeitsteilung und den damit verbundenen unterschiedlichen Arbeitsaufträgen der Gesichtspunkt der *Partizipation* leitend. Denn Praxisforschung versteht sich als *partizipative Forschung*. Allerdings geht es nicht mehr um ein Partizipationsverständnis im Sinne der 1970er Jahre, wo Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Praktikerinnen und Praktiker unterschiedslos im Forschungsprozess positioniert waren und alle für alles verantwortlich waren – mit der oftmaligen Folge, dass in Tat und Wahrheit die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler allein das Sagen hatten. Partnerschaftliches Erforschen und Verändern von sozialer Wirklichkeit kann mit verschiedenen Verantwortlichkeiten und Aufgaben verbunden sein – wobei die Vielfalt der Ansätze auf unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten verweist: In den stark handlungsorientierten Ansätzen definieren sich Partizipationsformen anders als in analytisch konzipierten Projekten des Design-Based Research.

Hella VON UNGER hebt den durchgängig leitenden Gedanken der Partizipation wie folgt heraus:

„Diese doppelte Zielsetzung, die Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher/innen sowie Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung der Partner/innen (Empowerment) zeichnen partizipative Forschungsansätze aus. Der Begriff der Partizipation ist von zentraler Bedeutung. Er bezieht sich sowohl auf die Teilhabe von gesellschaftlichen Akteuren an Forschung als auch an Teilhabe an Gesellschaft. Ein grundlegendes Anliegen der par-

tizipativen Forschung ist es, durch Teilhabe an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (von Unger 2011, S. 1).

Praktikerinnen und Praktiker und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kooperieren als Akteurinnen und Akteure miteinander, auch wenn Teile ihrer Interessenlage unterschiedlich sind. So erhoffen sich die Praktikerinnen und Praktiker eine Optimierung von Prozessen in ihren Praxissystemen, während die Forscherinnen und Forscher besonders an Theoriebildungsprozessen interessiert sind – um mit ihrer Arbeit den Stand des wissenschaftlichen Diskurses ihrer Disziplin zu verändern. Zur Komplexität der dabei einbezogenen Perspektiven kann nochmals auf VON UNGER verwiesen werden:

„Partizipative Forschung sucht die Zusammenarbeit über bestehende Systemgrenzen hinweg und nimmt dabei häufig die Form von transdisziplinären und interprofessionellen Projekten an, die an Schnittstellen von mehr als zwei Systemen angesiedelt sein können. Hinzukommt, dass es innerhalb der Systeme oder Gruppen, die beteiligt werden, unterschiedliche Perspektiven geben kann. Sind beispielsweise Wissenschaftler/innen aus verschiedenen Disziplinen oder Arbeitsfeldern beteiligt, können sie sehr verschiedene Perspektiven haben“ (von Unger, S. 2).

Aber auch das Wissen, das in partizipativen Kontexten generiert wird, hat nicht immer für alle Beteiligten dieselbe Bedeutung. Die Ansprüche der an Praxisforschung beteiligten Partnerinnen und Partner können unterschiedlich sein: Praktikerinnen und Praktiker können damit ihr professionelles Wissen erweitern oder verändern, wozu für sie ganz andere Wissensbestandteile zentral sind als für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, deren Fragestellungen stärker auf den vorherrschenden Stand ihrer Disziplin ausgerichtet sind. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: In einem eigenen Projekt zu visualisierten Berufswahlstrategien ging es darum, ob über die in einer PowerPoint-Umgebung erarbeitete Präsentation von Berufswünschen die Bereitschaft für den anschließenden schulischen Berufswahlunterricht erhöhte. Dies war der Aspekt, der für die beteiligten Lehrenden im Mittelpunkt stand. Darüber hinaus interessierten sich die beteiligten Medienpädagoginnen und Medienpädagogen generell für

Fragen von offenen Lernumgebungen und mobilem Lernen (vgl. Moser/Rummler 2013, S. 81–96).

6.3 Die Initiierung von Forschungsprojekten

Praxisforschungsprojekte können aus dem Kontext der Praxis entstehen, aber auch von Forscherinnen und Forschern aus der Wissenschaft initiiert werden. So akzentuiert das Konzept der *Citizen Science* die Bürgerbeteiligung im Rahmen von Forschungsprozessen. Im Grünbuch der Citizen Science Plattform (buergerschaffenwissen.de) heißt es dazu:

„Citizen Science umfasst die aktive Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses in den Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften. Die Beteiligung reicht von der Generierung von Fragestellungen, der Entwicklung eines Forschungsprojekts über Datenerhebung und wissenschaftliche Auswertung bis hin zur Kommunikation der Forschungsergebnisse. Dabei kann sich die Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen und institutionell ungebundenen Personen sehr unterschiedlich gestalten, von völlig eigeninitiierten ‚freien‘ Projekten über eine transdisziplinär organisierte Zusammenarbeit bis hin zur Anleitung durch wissenschaftliche Einrichtungen“ (GEWISS 2016, S. 13).

Oft entstehen Praxisforschungsprojekte aber auch in Institutionen der Praxis, die Forschungsbedarfe identifizieren und darauf reagieren. Wenn es etwa um medienpädagogische Interessen von Jugendlichen in einer Jugendeinrichtung geht, so kann auch institutionsintern ein Praxisforschungsprojekt entwickelt werden, um entsprechende Bedarfe abzuklären. Auch Studienprojekte an Hochschulen und praxisorientierte Forschungsaufträge an Hochschulen und Universitäten können in diesem methodischen Kontext gesehen werden. So habe ich in Forschungsseminaren immer wieder Studierende in Studienprojekten mit qualitativen Methoden in Schulen Daten zu den Sozialen Medien sammeln lassen, die gerade bei den Schülerinnen und Schülern angesagt sind. Obwohl der Anspruch hier viel kleiner war als bei professionellen Projekten, konnten in solchen Studien Veränderungen bei den Jugendlichen (zum Beispiel eine verstärkte

Abwendung der Jugendlichen von Facebook) aufgezeigt werden, bevor sie dann später auch in wissenschaftlichen Studien bestätigt wurden.

Cyrilla VAN DONK, Bas VAN LANEN und Micheal T. WRIGHT (vgl. 2011, S. 37) verweisen auf eine doppelte Perspektive, die in Praxisprojekten für die Beteiligten entsteht, wenn Praktikerinnen und Praktiker mit externen Forschenden kooperieren: Externe Forschende beeinflussen durch ihre Präsenz und durch die Ergebnisse ihrer Untersuchungen die Praxis, die sie untersuchen. Gleichzeitig nimmt aber auch die Praxis Einfluss auf die Entscheidungen, die im Verlauf des Forschungsprozesses getroffen werden. Umgekehrt gilt für die Beteiligten aus der Praxis:

„Als Praxisforschende/r springen Sie permanent zwischen dem konkreten praktischen Handeln und einer distanzierteren Wahrnehmung dieser Praxis. Sie versuchen, die eigene vertraute Praxis aus neuen Perspektiven zu sehen. Objektivität ist nicht möglich, wohl aber eine Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen, vor allem gegenüber Kritik“ (van Donk/van Lanen/Wright 2011, S. 37).

6.4 Wissensperspektiven der Praxisforschung

Generell haben William R. TORBERT und Steven S. TAYLOR (vgl. 2008, S. 240) aus der Perspektive der Aktionsforschung betont, dass man zwischen einer Forschung in der ersten, zweiten und dritten Person unterscheiden müsse. Denn Forschung betrifft nicht allein Objekte und Praktiken außerhalb der Forschenden (Dritte-Person-Forschung), sondern auch die eigenen Praktiken der Forschenden, ihre Denkweisen und die Qualität ihrer Wahrnehmungen (Erste-Person-Forschung über sich selbst) sowie die Interaktionen mit verschiedenen Gruppen und Personen, die in den Forschungsprozess involviert sind (Zweite-Person-Forschung über „unsere“ Kommunikationsprozesse).

Damit deuten TORBERT und TAYLOR (vgl. 2008, S. 240) an, dass Forschungskonzepte zu kurz greifen, die lediglich objektivierend arbeiten (als Dritte-Person-Forschung). Sie verweisen auf die Möglichkeit der Triangulation zwischen den drei genannten Ebenen – etwa von Erster- und Dritter-Person-Forschung. *Action Inquiry* in ihrem Sinne will diese als Domänen der

objektiven instrumentellen Realität, als Domänen der intersubjektiven Interaktionen und der subjektiven Perspektiven miteinander in Beziehung setzen. Die erste-Person-Forschung ist gerade im medienpädagogischen Bereich besonders bedeutsam. Denn wer zum Beispiel Prozesse der Digitalisierung untersucht, ist diesen als Person immer bereits selbst ausgesetzt und wird dadurch beeinflusst. Forschende stehen also nicht außerhalb des zu untersuchenden Gegenstandes, sondern sind darin von vorneherein verwickelt. Die subjektiven Anteile dieser Prozesse sollten deshalb bewusst gemacht und nicht unter den Deckel einer scheinbaren Objektivität gekehrt werden.

Mit unterschiedlichen Perspektiven ist aber noch in einem zweiten Sinn zu rechnen: Denn wenn Forschende aus unterschiedlichen Systemkontexten wie jenem der Wissenschaft beziehungsweise der Praxis stammen, ist das jeweilige Wissen nicht immer miteinander kompatibel. So gibt es in manchen Bereichen kein direkt zugeordnetes wissenschaftliches Wissen; und manchmal wird professionelles Praxiswissen von Praktikerinnen und Praktikern ganz anders verortet als jenes, das in Theorien des wissenschaftlichen Diskurses verhandelt wird. Ziel kann es dabei nicht sein, eine der Wissensformen zur dominierenden zu erklären. Vielmehr ist es deshalb das Anliegen von Praxisforschung, gegenseitige Anschlüsse zu finden und sowohl professionelles Praxiswissen in den Kontext des disziplinären Wissens zu stellen, als auch umgekehrt, das wissenschaftliche Wissen aus der Praxis heraus zu bereichern.

6.5 Die zyklischen Prozesse in der Praxisforschung

Ein weiteres Merkmal von Formen der Praxisforschung sind häufig zyklische Verlaufsprozesse, welche praxisorientierte Phasen der Planung und des Handelns mit darauf bezogener Reflexion verknüpfen, um auf diese Weise schrittweise eine Prozessoptimierung zu erreichen – etwa wenn nach dem Modell des Design-Based Research ein Modell für Lehr-Lern-Prozesse entwickelt wird, oder wenn im Rahmen eines Aktionsforschungsprozesses in Kooperation mit der Praxis Projektentwicklung über mehrere Stufen stattfindet.

Die folgende Darstellung gibt eine Übersicht zu einem zyklischen Modell der Praxisforschung:

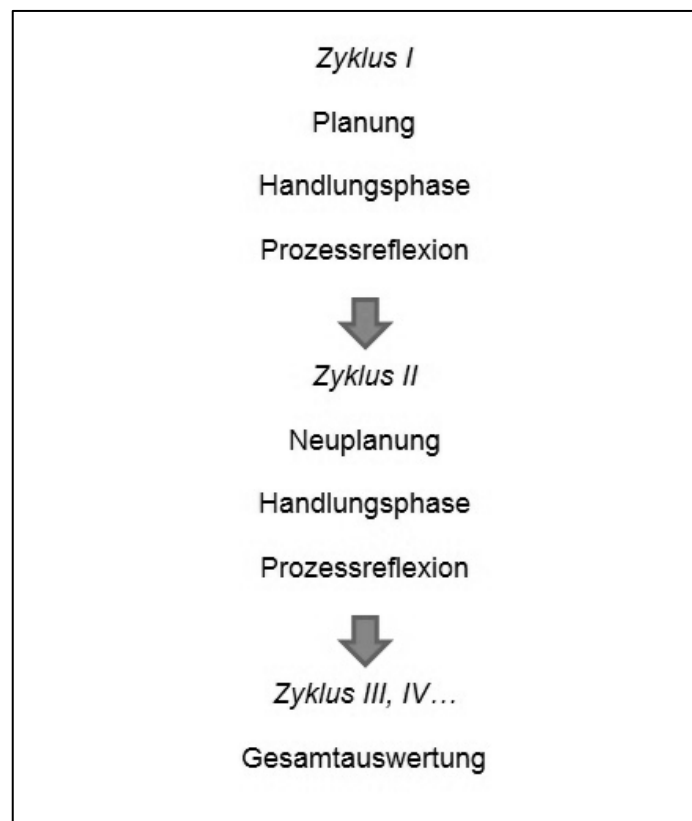


Abbildung 3: Zyklische Modelle in der Praxisforschung (eigene Darstellung)

Dabei werden in den einzelnen Projektphasen oft unterschiedliche Forschungsmethoden eingesetzt und miteinander verknüpft – von quantitativen Fragebögen und qualitativen Interviews bis hin zu Beobachtungsverfahren, Projektstagebüchern (vgl. Moser 2015, S. 91–132). Ein solcher Methodenmix erlaubt es, verschiedene Dimensionen eines Forschungsprozesses zu beschreiben, um zum Beispiel Daten über eine größere Gruppe mit einem Fragebogen zu gewinnen, der statistisch ausgewertet werden kann. Die Ergebnisse können mit vertieften Ergebnissen aus Einzel- oder Gruppeninterviews verglichen werden. Projektstagebücher wiederum vermitteln die spezifische Sichtweise der verschiedenen Beteiligten et cetera.

Zeigt es sich im Rahmen des Durchlaufs solcher Zyklen, dass keine neuen Aspekte mehr auftreten, erschöpft sich die zyklische Arbeit, und es kann mit der Gesamtauswertung eines Projektes begonnen werden. Die Frage-

stellung kann sich dann zu einer brauchbaren Arbeitshypothese verdichten, die in der alltäglichen Arbeit eingesetzt wird.

6.6 Forschung als Recherche

Zum Schluss soll herausgehoben werden, dass sich Praxisforschung als „narrative“ Forschungskonzeption versteht, Daten werden aus unterschiedlichen Quellen gesammelt, um darauf basierend eine „Geschichte“ zu erzählen und zu begründen. Es geht dabei nicht allein um einzelne Techniken, mittels derer Daten generiert werden, sondern Ziel ist es, aus verschiedenen Datensätzen *abduktiv* Schlüsse zu ziehen. Der abduktive Schluss sucht dabei aus Beobachtungen eine mögliche allgemeine Gesetzmäßigkeit, besser vielleicht im Sinne von LINCOLN und GUBA (2013, S. 107) eine brauchbare Arbeitshypothese (*Working Hypothesis*) beziehungsweise eine denkbare Erklärung herauszuarbeiten, welche die Beobachtungen erklären kann. Das Forschungsergebnis geht dabei über logisches Schließen hinaus. Vielmehr wird ein breites Wissen aus unterschiedlichen Quellen benötigt, um solche Schlüsse von unterschiedlichen Datenperspektiven her abzusichern (vgl. Moser 2015, S. 29 f.). Zu den Datenquellen gehören zum Beispiel:

- eigene Erfahrungen und Beobachtungen im Forschungsfeld;
- Gespräche mit Personen in diesem Feld;
- systematisch generiertes Datenmaterial aus Interviews, Befragungen, Experimenten;
- Daten aus vorliegenden wissenschaftlichen Studien;
- Protokolle und schriftliche Unterlagen, die im Forschungsfeld entstanden sind.

Forschungsprozesse benötigen zwar für das Sammeln von Daten zuverlässige technische Instrumente, diese sind allerdings ihrerseits in komplexe Recherchen eingebunden: Ein Problem beziehungsweise „Rätsel“ soll gelöst werden, wozu Daten gesammelt und Entscheidungen im Praxisprozess getroffen werden. Je dichter das dazu verfügbare Datenmaterial ist, desto eher ist die „Rätsellösung“ möglich. Der dazugehörige Begriff der *Thick Description* wurde von Clifford GEERTZ (1973) in die Diskussion eingeführt.

Norman DENZIN interpretiert diese „Dichtheit“ einer aus vielen Quellen gespeicherten Beschreibung wie folgt:

„Eine dichte Beschreibung bedeutet mehr, als aufzuzeichnen, was eine Person gerade tut. Sie geht über die bloß faktische Oberflächenerscheinung hinaus. Sie präsentiert Details, Kontext, Emotionen und das Netz von sozialen Beziehungen, welche eine Person mit den anderen verbindet. Dichte Beschreibungen evozieren Emotionalität und Selbst-Gefühle. Sie fügen die Geschichte in die Erfahrungen ein“ (Denzin 2002, S. 83).

Man kann die Recherche eines Praxisforschungsprojekts mit einem Puzzle von unterschiedlichsten Informationen vergleichen, die das Forschungsproblem „lösen“ sollen. DENZIN (1997) hat die Forschenden mit Detektivinnen und Detektiven in Kriminalromanen verglichen, die verschiedensten Spuren nachgehen, diese miteinander vergleichen und die Teile des Puzzles an der richtigen Stelle zu verorten suchen. Wer sich auf Forschung in diesem Sinne einlässt, lässt sich auf ein Abenteuer mit ungewissem Ausgang ein: Forschende landen wie die Detektivinnen und Detektive in Sackgassen, suchen immer wieder neue Fährten und Informationen – bis ganz plötzlich alle Teile des Puzzles „passen“ (vgl. Moser 2015, S. 30–31).

7. Medienpädagogisches Fazit

In der Vergangenheit stand Praxisforschung immer im Schatten von Survey-Studien, die wie die JIM- und KIM-Studien die Mediennutzung von Jugendlichen periodisch erhoben und öffentlichkeitswirksam publizierten. In den letzten Jahren zeigte es sich jedoch, dass es immer schwieriger wird, stabile Kategorien der Mediennutzung zu beschreiben, welche das Verhalten der Jugendlichen eindeutig beschreiben. Soll etwa die Fernsehnutzung der Jugendlichen festgehalten werden, so reicht es nicht mehr aus, die Nutzung des Fernsehgeräts abzufragen. Denn Fernsehen kann man heute auch am Computer oder am Smartphone. Für Jugendliche ist es zudem auch schwierig, *YouTube*-Filme von Fernsehen zu unterscheiden. Weil sich im Medienbereich auf diese Weise die Kategorien traditioneller Survey-Untersuchungen immer mehr auflösen, scheint es unausweichlich, neue Formen der Forschung zu entwickeln, welche durch einen stärkeren Einbe-

zug der Jugendlichen eigene Interpretationen und Vorstellungen einbringen können.

Ein gutes Beispiel für die Einführung der Perspektive der Jugendlichen stellt zum Beispiel die von Christoph EISEMANN (vgl. 2013) durchgeführte Studie zum Straßentanz *C-Walk*, der mit YouTube-Videos von Jugendlichen verbunden ist. Das Setting dieser Untersuchung ist zwar eingeschränkter als bei einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. Aber in diesem Projekt wird die Spezifität der Mediennutzung der Betroffenen sehr viel deutlicher; etwa wenn in Falldarstellungen die Perspektive der Jugendlichen zur Praxis des C-Walks deutlich werden. Dabei geht EISEMANN über die oft festzustellende Praxis hinaus, die Perspektive der Betroffenen über einige wenige qualitative Interviews aufzunehmen. Vielmehr verbindet er eine ganze Reihe von Methoden zu einer umfassenden Recherche des C-Walks.

Praxisforschung ist deshalb vor allem dann eine zukunftsweisende Alternative zu traditioneller Forschung, wenn es gelingt, über einen Methodenmix unterschiedliche Zugriffe auf Datenmaterial zu umfassenden Datenrecherchen zusammenzuführen. Dabei besteht die Chance, auch der Perspektive der Betroffenen Raum zu geben. Jugendliche mehr als *Expertinnen und Experten* und weniger als Objekte von Forschungsprozessen zu behandeln, scheint mir ein Kerngedanke für zukünftige medienpädagogische Praxisforschung zu sein. Denn wenn Jugendliche, wie in medienpädagogischen Diskursen thematisiert, als *Early Adopters*, meist zu den ersten und intensivsten Nutzern neuer technologischer Entwicklungen gehören, so sollten sie auch in Forschungsprozessen aktiver beigezogen werden als dies in der traditionellen Survey-Forschung geschah.

Eng mit dem Schwerpunkt der Forschung zur Mediennutzung hängt zudem zusammen, dass auch die Praxis medienpädagogischer Projektarbeit lange nur wenig im Forschungszusammenhang gesehen wurde. Praxisprojekte blieben dabei meist ohne eine Unterstützung und Begleitung durch Forschungsprozesse. Denn Praxisprozesse schienen kaum etwas mit Theorie zu schaffen zu haben und höchstens unnötige Komplexität zu erzeugen. Hier veränderten in den letzten Jahren *gestaltungs- und entwicklungsorientierte Konzepte* die Situation. Wie bei Design-Based Research können Theorie und hypothesenbezogenes Arbeiten die Qualität von Praxisprojekten entscheidend verbessern. Wenn weiterhin davon auszugehen ist, dass medienpädagogisches Arbeiten sehr häufig in der Konzeption und Beglei-

tung von Projekten mit Medien geschieht, so kann Praxisforschung einen wichtigen Beitrag zur Optimierung der Professionalität dieser Arbeit leisten.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Schema von AMIEL und REEVES
in der Übersetzung von MOSER (vgl. 2015, S. 55)

Abbildung 2: Ansätze und Konzepte der Praxisforschung
(vgl. Moser 2015, S. 54)

Abbildung 3: Zyklische Modelle in der Praxisforschung
(eigene Darstellung)

Literaturverzeichnis

- Adelman, Clem (1993): Kurt Lewin and the Origins of Action Research, in: Educational Action Research 1 (1), S. 7–24
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Amiel, Tel/Reeves, Thomas C. (2008): Design-Based-Research and Educational Technologies. Rethinking of Technology and the Research Agenda, in: Educational Technology & Society 11, S. 29–40
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: Medien praktisch 20 (7/8), S. 4–10
- Baacke, Dieter/Kübler, Hans-Dieter (1989): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen, Tübingen: Niemeyer
- Denzin, Norman K. (1997): Interpretative Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century, Thousand Oaks: Sage
- Denzin, Norman K. (2002): Interpretative Interactionism, London: Sage
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10 (1), S. 9–18

- Eisemann, Christoph (2013): C Walk auf YouTube. Sozialraumkonstruktion, Aneignung und Entwicklung in einer digitalen Jugendkultur, Wiesbaden: Springer VS
- Geertz, Clifford (1973): The Interpretation of Culture, New York: Basic Books
- GEWISS (2016): Grünbuch Citizen Science. Strategie 2020 für Deutschland. Berlin: Projekt „Bürger schaffen Wissen – Wissen schafft Bürger“ [Online-dokument: buergerschaffenwissen.de, aufgerufen am 27. August 2017]
- Heiner, Maja (1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg: Lambertus
- Heinze, Thomas/Schulte, Herbert (1976): Decodierung als Mittel der Ideologiekritik. Handlungsorientierte Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells zur Medienerziehung, in: Issing Ludwig J./Knigge-Illner Helga (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundlagen und Perspektiven, Weinheim: Beltz, S. 299–321
- Kemmis, Stephen/Mc Taggart, Robin (2005): Communicative Action and the Public Sphere, in: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks: Sage, S. 559–604
- Klafki, Wolfgang (1983): Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? in: ZfPäd 29 (2), S. 281–296
- König, Joachim (2016): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit, Stuttgart: Kohlhammer
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske+Budrich
- Lincoln, Yvonna S./Guba, Egon G. (2013): The Constructivist Credo, Walnut Creek: Left Coast Press
- Lincoln, Yvonna S./Lynham Susan A./Guba, Egon G. (2011): Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences – Revisited, in: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks: Sage, S. 163–187
- Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung, München: Psychologie Verlags Union
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel: Beltz
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, Konstanz: UVK

- Moser, Heinz (2014): Die Krise der Repräsentation und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 55–73
- Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung, Freiburg: Lambertus
- Moser, Heinz (2017): Forschungswenden in der Erziehungswissenschaft. Von der Handlungs- und Aktionsforschung zu Design-Based Research, in: Aßmann, Sandra/Moormann, Peter/Nimmerfall, Karina/Thomann, Mirjam (Hrsg.): Wenden – Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen Turn, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50
- Moser, Heinz/Rummler, Klaus (2017): Lernen mit Medien im Berufswahlkontext, in: Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien (Jahrbuch Medienpädagogik 13), Wiesbaden: Springer VS, S. 81–96
- Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Praxisforschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 173–191
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung, Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e. V. [Onlinedokument: ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf, aufgerufen am 27. August 2017]
- Plomp, Tjeerd (2010): Educational Design Research. An Introduction, in: Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke. An Introduction to Educational Research, Enschede: SLO
- Reason, Peter (1994): Three Approaches to Participative Inquiry, in: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks: Sage, S. 324–339
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung, in: Unterrichtswissenschaft 33 (1), S. 52–69

- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Diskussionspapier, Leipzig [Onlinedokument: gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf, aufgerufen am 27. August 2017]
- Richardson, Laurel (2000): My Left Hand. Socialization and the Interrupted Life, in: *Qualitative Inquiry* 6, S. 467–473
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: *Die Deutsche Schule* 55 (3), S. 109–119
- Sesink, Werner/Reimann, Gabi (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung, in: *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10)*, Wiesbaden: Springer VS, S. 75–92
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden, in: *ZfPäd* 42 (Beiheft), S. 264–293
- Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Bildungsforschung und Bildungsreform. Illusion oder Nützlichkeit? (Vortrag am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), Berlin
- Terhart, Ewald/Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Theunert, Helga (1992): Zwischen Vergnügen und Angst. Fernsehen im Alltag von Kindern, Hamburg: Vistas
- Theunert, Helga (1993): „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“, München: BLM
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann, in: *ZfPäd* 54 (6), S. 852–868
- Torbert, William R./Taylor, Steven S. (2008): Action Inquiry. Interweaving Multiple Qualities of Attention for Timely Action, in: Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, Thousand Oakes: Sage, S. 239–251
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2014): Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft, in: MedienPaedagogik, Einzelbeitrag [Onlinedokument: medienpaed.com/article/viewFile/231/231, aufgerufen am 27. August 2017]
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2017): Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 2], München: kopaed, S. 423–448
- van der Donk, Cyrilla/van Lanen, Bas/Wright, Michael T. (2011): Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen, Bern: Huber
- von Unger, Hella (2011): Partizipative Forschungspraxis. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS
- Wang, Feng/Hannafin, Michael J. (2005): Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments, in: Educational Technology Research and Development 4, S. 5–23
- Whitehead, Jack/McNiff Jean (2006): Action Research. Living Theory, London: Sage

(Methoden-)Literatur zum Weiterlesen

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (2014): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS
- Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung, Freiburg: Lambertus
- Reason, Peter/Bradbury, Hilary (2008): The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice, Thousand Oakes: Sage

- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- van der Donk, Cyrilla/van Lanen, Bas/Wright, Michael T. (2011): Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen, Bern: Huber

Lizenz

Dieser Beitrag steht mit dem Einverständnis des Verlags unter folgender Creative Commons Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 ([creativecommons.org](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)) und darf unter den Bedingungen dieser freien Lizenz genutzt werden.